



Una strategia europea per l'implementazione di spazi di apprendimento informale per gli adulti: Il caso del progetto ALICE

The case of ALICE project: an European strategy meant for the implementation of informal learning environments for adults

Juliana E. Raffaghelli

Università Va' Foscari, Venezia – CISRE

j.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

This paper aims at presenting the European strategy for the training of trainers within the context of a LLP-GRUNDTVIG, to be adopted for the implementation of adults' learning pilot programmes that promote intergenerational creative experiences. This project, called ALICE (Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences), promotes informal learning with the aim to enhance adults' competences regarding the educational relationship between adults and children. Its training strategy is introduced and discussed within the framework of a socio-constructivist approach that enables trainers to reflect on their own role as mediators when implementing adults' informal learning opportunities. The latter opportunities of informal learning are regarded as a key dimension of a lifelong learning perspective for adults with low educational attainments.

Questo lavoro mira a introdurre e discutere la strategia formativa adottata in una rete progettuale europea (LLP-GRUNDTVIG) di formazione dei formatori, cui obiettivo è preparare quest'ultimi per l'implementazione di forme di apprendimento intergenerazionale e interculturale. Il progetto, denominato "ALICE" (Apprendimento adulto per la generazione di esperienze intergenerazionali creative/Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences), promuove l'apprendimento informale per arricchire le competenze degli adulti nella relazionalità bambino-adulto. La strategia formativa è introdotta e discussa facendo riferimento teorico al socio-costruttivismo e particolarmente al concetto di mediazione dell'apprendimento intergenerazionale a carico del formatore/educatore. Per promuovere tale approccio, si propone ai formatori di riflettere sul proprio ruolo come mediatori nell'implementazione di opportunità di apprendimento informale come dimensione chiave per migliorare la partecipazione di adulti con bassi livelli educativi nella società dell'apprendimento.

KEYWORDS

Informal learning, Cross-generational learning, Mediation, ALICE project, Lifelong learning

Apprendimento informale, Apprendimento intergenerazionale, Mediazione, Progetto Alice, Lifelong Learning

Introduzione

Gli obiettivi del nuovo programma di istruzione e formazione per l'Europa, ET2020 (Consiglio d'Europa 2009), sulla base della nuova strategia EU2020 (Commissione Europea 2010), indicano diverse aree d'intervento, tra cui la formazione degli adulti riceve una particolare attenzione. Nello specifico, si tratta di migliorare la partecipazione degli adulti all'offerta *lifelong learning*, portandola ad un minimo del 15% di adulti coinvolti in diversi programmi con lo scopo del miglioramento di competenze chiave di cittadinanza. L'interesse nella formazione degli adulti radica nel fondamentale contributo che una maggiore flessibilità, capacità di intraprendenza, conoscenza dei nuovi contesti socio-economici e culturali, consapevolezza culturale, ecc. potrebbe dare alla coesione sociale, oltre la competitività. In effetti, nella società europea contemporanea, la coesione sociale necessita di essere costruita in base a una nuova, integrata e complessa dimensione del tessuto sociale, dove la diversità (fra culture, età, genere) possa essere considerata una *opportunità*. L'apprendimento intergenerazionale (*intergenerational learning*, IL), menzionato tra gli obiettivi del programma di apprendimento permanente, risulta un fondamentale strumento di attuazione della strategia ET2020, poiché porta alla ribalta la questione delle differenze che arricchiscono. In effetti, l'IL può essere considerato un processo a doppio senso, in quanto punta a migliorare il dialogo tra le generazioni attraverso la partecipazione civica in spazi sociali e istituzionali condivisi (Gagdsen & Hall 1996) così, innesca processi di apprendimento informale che rendono possibile l'acquisizione di competenze chiave per partecipare nella società dell'apprendimento permanente - *lifelong learning society*- (Bostrom 2003). L'IL diventa pertanto un mezzo per raggiungere un fine, ovvero, migliorare la coesione sociale.

Tuttavia, l'apprendimento intergenerazionale accade fundamentalmente nella sfera delle relazioni sociali informali, prevalentemente in famiglia. L'analisi dei processi di apprendimento intergenerazionale è iniziale; e l'implementazione di strategie formative che favoriscano la generazione di spazi per l'apprendimento intergenerazionale in particolare, e di processi di apprendimento informale in generale, è una sfida sia per la ricerca che per la pratica formativa. La difficoltà risiede soprattutto nelle diverse necessità di espressione e sviluppo dei partecipanti (come bambini e adulti maggiori), aspetto che spesso può comportare un ostacolo più che una leva. Da una parte, l'istruzione formale promuove esperienze tra coetanei (intra-generazionali) strutturate in contesti di apprendimento dove vi è poco o nessun contatto tra generazioni -oltre il ruolo tecnico svolto dagli insegnanti e gli educatori- (Loewen 1996; Miller et al. 2008). Dall'altro lato, l'apprendimento intergenerazionale implica un setting di strumenti e spazi per l'apprendimento adulto (Newman 2008). Soltanto una oculata conduzione porta giustamente a generare quelle sinergie positive tra generazioni che hanno per risultato l'apprendimento e l'acquisizione di competenze.

La necessità di promuovere la ricerca in questo campo risulta evidente: nonostante l'importanza data alla prospettiva *lifelong learning*, l'apprendimento informale degli adulti attraverso diverse esperienze di animazione culturale, è stato poco esplorato. Esso prende in effetti la più frequente forma di alfabetizzazione di base, includendo le lingue straniere/lingue seconde; le competenze digitali di base; l'educazione alla cittadinanza. Ma dopo il lavoro pioniero di Knowles (1992), risulta chiaro che le esperienze di apprendimento adulto debbono comprendere importanti componenti di socializzazione, di scambio, di esperienza e di relazionalità che vanno oltre lo specifico sviluppo cognitivo. Nel caso dell'apprendimento intergenerazionale, la difficoltà è ancora più grande, poiché è necessario comprendere i contenuti, le metodologie, gli

spazi che meglio spronano la motivazione iniziale, seguita riflessione autonoma, *l'insight*, e l'impatto educativo che caratterizzano i processi di apprendimento adulto (Loewen 1996). In linea con questa problematica, emerge ulteriormente la problematica della formazione dei formatori, e la discussione sul ruolo professionale. Tradizionalmente orientati al lavoro in ambiti scolastici formali (insegnamento) oppure alla formazione in ambito lavorativo, il ruolo del formatore nell'animazione socio-culturale, in quel territorio di confine tra istituzione e vita quotidiana, è tutto da esplorare (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, Osborne 2010; Margiotta 2011).

La formazione degli adulti richiede skills che consentano di intervenire in situazioni di solito poco strutturate, quasi riconducibili a interventi unici e irripetibili, a momenti cui impatto dovrà essere duraturo. A spazi che si costruiscono in interstizi sociali e che affiancano altri spazi istituzionali di identità configurata con una certa (per lo meno superficiale) chiarezza, quali la scuola e l'ambito lavorativo. Eventi culturali, progetti tra scuola e società, attività di volontariato, sono esempi in cui il formatore deve destreggiarsi per costruire spazi formativi (Margiotta 2006), ovvero spazi generativi e dialogici.

Questa è una delle sfide affrontate dal progetto ALICE. Ma il progetto riguarda una tematica molto specifica, complessa e in evoluzione, ovvero, la cruciale partecipazione dell'adulto quale educatore, a supporto delle generazioni, in una società dell'apprendimento. Nei paragrafi successivi introdurrò due ambiti tematici sussidiari all'idea principale, che in effetti, configurano il campo di azione per la stessa.

1. Il punto di partenza: oltre la relazione di cura del bambino. L'adulto come educatore

L'educazione della prima infanzia (Early Childhood Education and Care, ECEC), così come il supporto al bambino al di fuori del sistema educativo negli anni successivi dell'infanzia, dovrebbe correre in modo parallelo all'educazione degli adulti. Il ruolo dell'adulto non è soltanto quello della cura, dell'assistenza alle funzioni vitali del bambino in un contesto di relazione affettiva; l'adulto è, a tutti gli effetti, un educatore cui azioni hanno significativo impatto sia sulla configurazione della personalità del bambino (fattori più strutturali), sia sulle esperienze di apprendimento informale che orienteranno nella vita futura del bambino, ogni forma di relazione con la conoscenza, le proprie abilità, e le relazioni formative. Inoltre, il supporto dell'adulto nel sistema familiare ha anche un potente effetto sulla performance del bambino all'interno del sistema scolastico. Queste ipotesi emergono sia dalle priorità politiche che di ricerca europea, e sono presenti tra gli obiettivi della strategia di formazione e istruzione ET2020. L'ECEC in Europa è stata collegata all'efficienza ed equità nell'istruzione come mezzo per raggiungere l'inclusione socio-culturale e la prevenzione del drop-out scolastico (Eurydice 2009, COM/2011, 66 def.). I primi studi nel settore ECEC indicavano già l'istruzione pre-primaria come condizione fondamentale per facilitare l'apprendimento successivo nella vita dello studente, soprattutto nel caso dei bambini a rischio sociale; tuttavia analisi ulteriori indicano che le forme di relazione e di supporto nell'attività in famiglia sono ampiamente collegate con il successo/non abbandono scolastico, con un impatto a livello socio-economico che non è eguagliato da nessun altro tipo d'intervento successivo nella vita dello studente. Per questo motivo, la Commissione ha individuato l'educazione pre-primaria come tema prioritario per la cooperazione tra gli Stati membri nel 2009-10, in particolare per promuovere un accesso equo e generalizzato (COM/2008, 865). Si deve tenere conto che nella

maggior parte dei paesi europei (*Ivi*) una distinzione concettuale tra le funzioni di cura e di educazione viene comunemente fatta, sottolineando il ruolo dell'istruzione formale, e mostrando meno interesse per altre forme di istruzione, che sono viste come fenomeni della sfera "privata".

Quanto prima accennato mostra fino a quale punto gli adulti svolgano un fondamentale ruolo, *in primis* come ponte tra l'apprendimento informale e formale, durante l'infanzia, attraverso forme di cura che implicano lo stimolo, la curiosità, il rafforzamento dell'autostima nel bambino, generando forme di apprendimento informale ad alta incidenza su ciò che potremmo chiamare un "profilo" di *lifelong learner*. In effetti, la relazione 2009 EURYDICE "*Integrare dei bambini immigrati nelle scuole in Europa*" sottolinea che la comunicazione scuola-genitori diventa fondamentale nel sostenere l'impegno efficace dei minori nelle attività scolastiche; molto spesso la scuola deve affrontare sia il problema di integrare bambini a rischio, sia l'educazione degli adulti nel capire i processi di apprendimento dei loro figli, nonché le "culture formative" proprie della scuola in un dato paese. Questa visione è coerente con le priorità politiche in materia di educazione degli adulti in Europa (LLP 2011, 2012), in cui gli approcci all'educazione degli adulti, l'apprendimento intergenerazionale e familiare ha una crescente importanza per stabilire una cittadinanza attiva e coesa. Stando ai documenti di programmazione per il lancio dell'ultimo anno dell'LLP (2013), il volontariato degli anziani, l'educazione dei "*senior citizen*" e il miglioramento delle competenze di cittadinanza degli adulti attraverso l'apprendimento in famiglia e tra generazioni sono la chiave per la creazione di una società più inclusiva. Infatti, come è stato evidenziato dai Consigli europei di Stoccolma (2001) e di Barcellona (2002), l'Europa subirà un sfida demografica nei prossimi decenni, e la Commissione desidera trasformare un tema chiave in un'opportunità (COM/2006, 571). Il Libro verde "*Nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*" e il documento di lavoro della Commissione sull'invecchiamento della società (SEC/2008, 2911), così come le raccomandazioni della strategia Europa 2020 e WHO, promuovono un modello sociale che lega l'educazione alla cittadinanza e l'apprendimento intergenerazionale, come impegno che rafforza le relazioni sociali e affettive tra i cittadini anziani, volontari adulti, genitori e bambini. Ciò comporta infine, una cultura di consapevolezza dei diritti e dei bisogni per tutta la vita. Memoria e storia recente, così come l'apprendimento sulle innovazioni sociali / tecnologiche, sono due facce della stessa medaglia di reciprocità e di apprendimento per migliorare la qualità della vita. Con il 2011 come Anno europeo del volontariato, il 2012 proclamato Anno europeo dell'invecchiamento attivo, e il 2013, Anno della cittadinanza Europea, il contesto di intervento per il ripensamento delle relazioni tra generazioni, attraverso il potenziamento dell'adulto come educatore, è pronto.

1.1. Perché linguaggi creativi?

Come abbiamo indicato precedentemente, l'apprendimento intergenerazionale è una situazione frequente, ma mai considerata per quanto riguarda la sua potenzialità educativa. Richiede infatti forme di innovazione pedagogica che puntano ad attraversare *i confine della pratica formative*, sia a livello del docente/formatore, che delle istituzioni. Il punto chiave è: come creare un terreno fertile per l'IL? Quali tipi di ambienti e di linguaggi possono meglio promuovere il dialogo tra generazioni? I linguaggi creativi, ovvero, quel tipo di linguaggi oltre i tradizionalmente adottati nel setting aula, potrebbero apportare una risposta.

Il ruolo dell'educazione artistica nella formazione dei cittadini europei di tutte le età, è stato ampiamente riconosciuto a livello europeo (Jan Figel 2009, *Anno europeo della creatività e dell'innovazione*). In particolare, in materia d'istruzione degli adulti, l'arte (dal film a tema, le serate letterarie, l'arte museale così come l'arte performativo; nonché social media come i blog o digital storytelling) rappresenta una dimensione educativa ricca e complessa, cui interventi promuovono il coinvolgimento emotivo insieme alla riflessione sulle relazioni, la propria identità, il contesto socio-culturale. Il *kernel* dell'efficacia nell'uso dell'arte in educazione si basa nei processi creativi che esso può potenzialmente innescare, processi che a sua volta si basano sull'intelligenza emotiva e divergente, alla positiva relazione con oggetti, strumenti e persone nella ricerca estetica e narrativa. I linguaggi creativi sono quindi un potente strumento per facilitare il dialogo con l'alterità, poiché distolgono dalla problematica della lingua e dei comportamenti canonici; inoltre, il processo creativo in sé rappresenta un piacevole momento in cui, se ben orientate, due intelligenze dialogano e collaborano alla ricerca di equilibri (estetici, di risoluzione di problemi creativi, ecc.) comuni. I linguaggi creativi offrono per ciò un'opportunità per "stare insieme" in modi non tradizionali, per condividere attività creative con una sensazione di curiosità, gioco, esplorazione, prova, espressione.

Va evidenziato che oggi, tutte queste attività sono "naturalmente" mediate dalle tecnologie; infatti, uno sviluppo esponenziale dell'accessibilità e usabilità delle stesse si è visto con il fenomeno del Web 2.0, e in particolare dei *social media*. Siffatto sviluppo ha portato i nuovi tipi di strumenti ad essere adottati per mediare la vita di tutti i giorni, nelle più comuni attività di ricerca d'informazioni, auto-espressione, connessioni sociali e di sostegno, tutte quante dimensioni connesse all'apprendimento informale e quindi alla partecipazione a percorsi di apprendimento permanente. Di conseguenza, gli sviluppi tecnologici possono essere facilmente collegati alla dimensione creativo-estetica, supportandola a seconda degli obiettivi del proprio soggetto.

Nella descrizione del progetto, nel seguente paragrafo, sarà possibile osservare come la necessità/opportunità di intervento per migliorare il dialogo intergenerazionale viene rafforzata dall'uso dei linguaggi creativi.

2. Il caso del progetto ALICE

Nel contesto del programma settoriale europeo GRUNDTVIG, rivolto all'apprendimento adulto, il progetto ALICE mira a lavorare con genitori, tutori e volontari senior coinvolti nella cura dei bambini; adulti interessati per tanto a migliorare le proprie *skills* verso forme d'interazione sempre più costruttiva ed arricchente tra generazioni.

In particolare, il progetto tenta di esplorare il ruolo adulto nell'interazione educativa considerata uno spazio di crescita personale basato sulla gioia, l'intrattenimento, il gioco. Spazi che potrebbero essere considerati di *edutainment*, per adottare il neologismo anglofono. Per generare tali spazi, il progetto ritiene necessario sia il dare supporto all'adulto nella comprensione del proprio ruolo come educatore (dimensione riflessiva); sia la scoperta di linguaggi creativi che aprono a nuove forme di comunicazione (creativa) nella relazione intergenerazionale (mediazione della relazione intergenerazionale). In effetti, i linguaggi creativi adottati all'interno del progetto sono: l'arte, la musica, la narrativa infantile, i giochi e i *social media*. Gli obiettivi del progetto indicano una tale direzione dell'impianto d'intervento progettuale:

- Favorire la condivisione di esperienze creative tra generazioni, come spazi di riflessione, sensibilizzazione e apprendimento.
- Migliorare le conoscenze sulla diversità culturale come base di linguaggi creativi.
- Sviluppare le conoscenze e le competenze per utilizzare l'arte, la narrazione, i giochi e i social media come linguaggio creativo nel dialogo con i bambini.
- Potenziare le alleanze tra amministrazioni locali, scuole, centri di anziani, associazioni culturali, enti privati, Università, come spazi di attuazione di esperienze creative per l'apprendimento intergenerazionale.

Questi obiettivi generali si diversificano poi in una serie di obiettivi specifici che riguardano sia la formazione dell'adulto, che la formazione dei formatori degli adulti e le istituzioni/networks a supporto dell'apprendimento adulto. Tali obiettivi specifici sono:

Nel caso dell'adulto:

- Sviluppare la conoscenza e le skills per l'uso dei seguenti linguaggi creativi: musica, narrazione, giochi e social media; con impatto su competenze chiavi di cittadinanza (KC) 5 (imparare ad apprendere), KC7 (senso di iniziativa e imprenditorialità) e KC8 (consapevolezza ed espressione culturale). Nell'ultimo caso si considera anche l'acquisizione di KC 4 (competenza digitale).
- Migliorare le conoscenze sulla diversità culturale e dei valori di patrimonio europeo, come la base di linguaggi creativi, con un impatto sull'acquisizione (negli adulti) della (KC) 8.

Con riguardo alla formazione dei formatori e le istituzioni/networks a supporto dell'apprendimento adulto:

- Favorire la condivisione di esperienze creative tra generazioni, come spazi di riflessione, di sensibilizzazione e apprendimento sull'alterità verso l'impegno e la solidarietà, con un impatto sull'acquisizione di KC6 ("competenza sociale e cittadinanza").
- Potenziare alleanze tra governo locale, la scuola, centri anziani, associazioni culturali, settore privato, Università, come spazi di realizzazione di esperienze creative per l'apprendimento intergenerazionale.
- Migliorare la prospettiva di interdipendenza tra adulto come educatore, e adulto come persona che apprende per tutta la vita, migliorando la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente.
- Intervenire su processi di esclusione e di emarginazione di adulti-bambini a rischio a causa del debole supporto dell'adulto, a partire di processi riflessivi da parte dell'adulto come educatore.

Alla base della formulazione dei suddetti obiettivi, s'ipotizza che il dialogo intergenerazionale, in quanto processo complesso d'intesa tra entità diverse (adulto-bambino), richiede competenze e strumenti per coltivare una relazione di dialogo di qualità.

Oltre il piacere dell'incontro e dello scambio, una logica conseguenza della riqualificazione della relazione intergenerazionale è da un lato, una rivalorizzazione del ruolo dell'adulto come educatore a partire di una rivisitazione riflessiva di tale ruolo e dell'acquisizione di specifiche competenze/skills - i linguaggi creativi, appunto - per arricchire il dialogo; dall'altro, il positivo impatto sul supporto al bambino nell'apprendere oltre i contesti formali, rafforzando la dimensione di partecipazione *lifelong/lifewide learning*. (Margiotta & Raffaghelli 2010).

L'implementazione del progetto è realizzata sulla base di un ciclo di analisi, micro-progettazione formativa, sperimentazione formativa, lavoro sul campo, valutazione partecipata (cfr. Fig. 1).

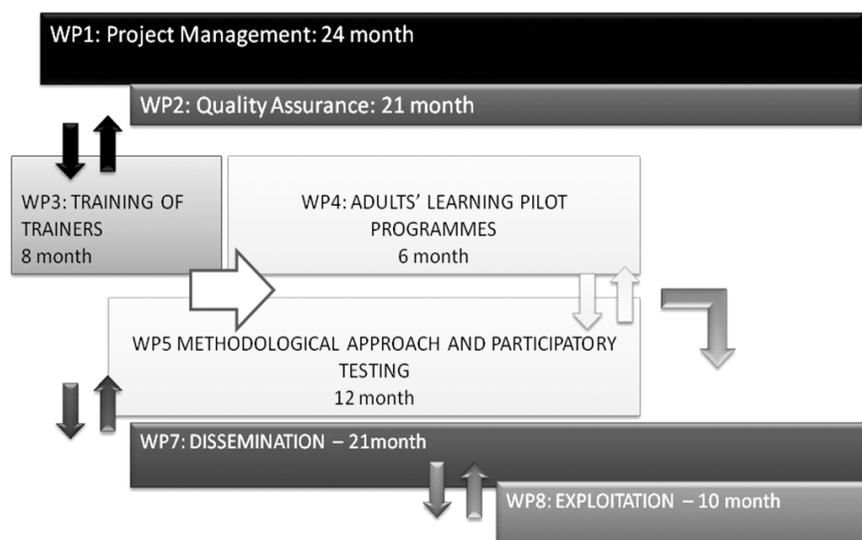


Fig. 1. Il piano di lavoro del progetto

Trattandosi di un progetto multilaterale europeo, l'intero impianto regge su un consorzio transnazionale, composto da diverse tipologie di istituzioni, in un'ottica di rafforzamento del *cross-fertilization* verso l'innovazione formativa.

2.1. Scaffolders del dialogo intergenerazionale: Costruendo una Zona di Sviluppo Prossimale per l'incontro tra generazioni

Oltre l'analisi della problematica di base, affrontata nei paragrafi precedenti, si pone la necessità di elaborare un approccio teorico-pedagogico che consenta la strutturazione della sperimentazione formativa (si veda paragrafo successivo) e l'analisi dei processi di apprendimento. Una tale riflessione pedagogica dovrebbe caratterizzare la microprogettazione, lo sviluppo di ambienti di apprendimento, gli strumenti per la formazione dei formatori e l'apprendimento adulto. Inoltre, questa prospettiva dovrebbe essere trasmessa ai formatori, con lo scopo di dare una base o *framework* ampio per i loro processi creativi e riflessivi.

Se definiamo il dialogo intergenerazionale come processo di contatto con l'alterità (le differenze generazionali costituiscono un elemento, in effetti, di diversità sociale e culturale) intuiamo in una tale relazione elementi di potenziale creatività quanto di conflittualità. I valori e credenze degli adulti sono consolidate in un contesto culturale diverso da quello in cui si trovano dinnanzi i bambini. In effetti, i valori dei bambini sono in costruzione attraverso le interazioni con pari e con gli stessi adulti. Tuttavia, entrambi i gruppi hanno bisogno di esprimere la propria identità, nella necessità umana di essere protagonisti, padroni della propria "storia" di vita, e del cambiamento nel mondo. Dall'altro lato, vi sono interessi che attivano la recipro-

cità, in quanto il bambino sente la necessità di cura e protezione, e l'adulto, nel contempo, affronta una tale necessità come responsabilità e anche come parte della propria espressione personale e creativa. Il dialogo intergenerazionale è nutrito sia dalla necessità che dal conflitto di interessi. Tuttavia, è questa stessa base di diversità che crea l'opportunità per l'apprendimento.

Osserviamo l'apprendimento intergenerazionale alla luce della teoria socio-costruttivista. Integrando il concetto di *artefatti di mediazione*, proposto inizialmente da Lev Vygotskij (1962, 1978), potremmo affermare che i *linguaggi creativi*, diventando *strumento* a support della relazione intergenerazionale, *mediano* le forme di incontro e dialogo. Poiché creano la condizione per un'attività congiunta, e fanno emotivamente più piacevole l'incontro, pongono le basi per un processo congiunto di *generazione di significato* nel quale adulto e bambino *esplorano* e *costruiscono nuovi mondi*. Secondo l'approccio socio-costruttivista, le interazioni sociali ricoprono un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo cognitive; in effetti l'interazione, mediata dal linguaggio e da diversi strumenti che chi insegna e chi apprende usano per comunicare e per portare avanti una determinata attività, porta dentro il processo di apprendimento la *cultura*. Così chi apprende internalizza il *significato* dato dalla società (attraverso chi guida l'interazione educativa) ad un dato ambito di pratica/conoscenza; e ne costruisce uno nuovo, personale, nel appropriarsi di concetti e tecniche, dalla punto di vista della propria autobiografia di apprendimento. Vygotskij propone quindi un triangolo, dove la relazione tra *input* e *output*, il soggetto e l'oggetto di attività, è mediata dallo strumento simbolico. Ma Vygotskij va oltre, proponendo l'idea che questa mediazione non sia immediata: infatti, è necessario avere il tempo e lo spazio per esplorare una nuova situazione, vale a dire, per l'adozione di strumenti da parte di chi apprende, per la comprensione dei simboli che essi racchiudono, e per la successiva appropriazione di significato. Qui è dove Vygotskij propone il concetto di zona di sviluppo prossimale, indicante lo spazio e il tempo per sostenere chi apprende nell'esplorazione e ulteriore capacità trasformativa. Per meglio comprendere questa prospettiva, cito le parole di uno studioso del concetto di mediazione nell'universo vygotskiano, James Wertsch:

«Invece di agire in modo diretto, non mediato nel mondo sociale e fisico, il nostro contatto con il mondo è indiretto o mediato dai segni [...] nell'analizzare la mediazione, Vygotskij sfrutta un metodo di sviluppo, o "genetico" [...]. Da questo punto di vista, la considerazione dei segni nell'azione umana non si limita a comprendere i miglioramenti quantitativi in termini di velocità ed efficienza (in un processo di sviluppo/apprendimento). Invece l'attenzione è su come l'inclusione di strumenti e segni porta alla trasformazione qualitativa» (Wertsch 2007, 179).

Da questo punto di vista, i *linguaggi creativi* proposti dal progetto ALICE possono essere considerati strumenti a supporto del processo di mediazione della comunicazione intergenerazionale, andando oltre un apprendimento "adattivo" da parte di bambini e adulti; infatti, dovrebbe condurre a processi creativi e di trasformazione dove le prospettive di sviluppo ed espressione degli adulti e dei bambini sono promosse, attraverso il consolidamento di spazi comuni. Per completare questa idea, introdurrò il concetto di *agency*, emergente dalla psicologia dello sviluppo di Vygotskij; esso indica la necessità di espressione del sé, attraverso la partecipazione nella cultura in modo produttivo e la trasformativo (Holland & Lachicotte 2007; Sannino & Sutter 2011). L'*agency*, nell'adulto, si esprime come volontà di trasmettere i propri valori e convinzioni alla generazione successiva, di plasmare il futuro dando

continuità al sé; tuttavia, la volontà dell'adulto, in cangianti contesti socio-culturali, può entrare in conflitto con l'incipiente *agency* dei bambini, i quali sviluppano ben presto il bisogno di esprimere la propria creatività e identità nella cultura. Pertanto, l'apprendimento intergenerazionale non è immediato, anche quando c'è forte interdipendenza tra il bambino -bisogno di cura-, e l'adulto -chi provvede. L'apprendimento intergenerazionale apre una prospettiva dialogica, dove l'adulto esplora il proprio modo di prendersi cura dell'altro; ma anche il suo diventare educatore, in modo tale che il completamento di sé accade in un processo di reciprocità con il bambino (Zambianchi, *in press*). Diventare consapevoli di un tale processo attraverso la riflessione implica un primo risultato importante, nel senso di consolidamento nell'adulto sulla propria identità come educatore a partire della propria autobiografia come bambino e giovane (Demetrio 2000; Cerchiaro & Zambianchi 2011); ma anche generare uno spazio d'incertezza, aperto a essere modellato dalla relazione con i bambini / giovani.

Dinnanzi a questi complessi processi, i formatori degli adulti, ispirandosi all'eredità Vygotskiana, dovrebbero essere pronti a configurare spazi formativi attraverso una metodologia riflessiva e "interventista" (Sannino & Sutter 2011): questo implica la creazione di contesti educativi che fungano da situazioni sperimentali in cui vengono adottati strumenti che innescano forme di riflessione sulla cura e sulla relazione educativa con il bambino, da un lato; e la formazione specifica all'adozione di linguaggi creativi che arricchiscano l'interscambio, con linguaggi più ravvicinati al mondo del bambino. Un'attività che comporta, alla fine, la riflessione dei formatori verso la configurazione di nuove metodologie per il *Lifelong Learning*.

2.2. Approccio metodologico design-based research

L'approccio formativo del progetto ALICE si fonda poi su una logica di analisi e ricerca sul campo attraverso una logica di *disegno*.

All'inizio degli anni '90 un movimento di ricercatori nell'ambito della psicologia dell'educazione inizia a discutere la necessità di un nuovo approccio metodologico in grado di sostenere la ricerca educativa nel contesto vivo in cui i problemi educativi vengono rilevati. La voce pioniere in questo movimento è stata quella di Ann L. Brown, che nel 1992 spiegava la necessità di passare da esperimenti di laboratorio verso la "ricerca di disegno" o "design research": ovvero forme di sperimentazione nel contesto più ampio delle aule e della scuola, connesse a interventi di minore e o maggiore portata progettati come innovazioni educative (Collins, Joseph, e Bielaczyc 2004). La Brown faceva continuo riferimento alla propria esperienza come ricercatore di "laboratorio" nell'ambito della psicologia dell'apprendimento; era in grado per tanto di dimostrare errori sistematici e problematiche di rilevamento dovute al contesto artificiale generato dal laboratorio; a confronto dell'efficacia di certi esperimenti di disegno, nel contesto reale. I risultati mostravano infatti la mancanza di spontaneità e la grande influenza, in generale, della sperimentazione controllata sui risultati di apprendimento. Da questa conclusione la necessità di costruire una metodologia di ricerca che, condotta direttamente in situazioni autentiche di insegnamento / apprendimento e in aula, tuttavia riferite a saldi principi di metodologia della ricerca per quanto riguarda la raccolta, valutazione e analisi dati. A questo punto nasce quella che la stessa Brown chiama DBR (*Design Based Research*), la quale consiste in situazioni sperimentali progettate dai ricercatori, in collaborazione con docenti e formatori, con lo scopo di:

- Indirizzare questioni teoriche sulla natura dell'apprendimento in contesto.
- Studiare fenomeni nel mondo reale, con un criterio di ecologia dell'apprendimento, che va oltre le ristrette condizioni del laboratorio e deriva dai risultati della valutazione dei processi innovativi implementati.

Oggi giorno la selezione del metodo DBR va molto oltre (Pellerey 2005). Infatti, l'approccio di Brown potrebbe essere considerato rivoluzionario nell'ambito disciplinare della psicologia dell'apprendimento in contesti educativi. Le scienze dell'educazione hanno coinvolto nuovi ambiti disciplinary nella ricerca educativa, che implicano, in ogni caso, la rilevazione e analisi in situazioni autentiche. Il senso di adottare un approccio DBR va dal contesto reale, dove esso viene applicato, alla progettazione o "design" di pratiche pedagogiche innovative e la comprensione del loro impatto. Poiché il focus della ricerca educativa va oltre i processi di apprendimento, verso le forme più articolate dei processi formative a diversi livelli di granularità, dalla progettazione e strategia in un contesto istituzionale, passando per l'approccio didattico, fino al processo di apprendimento individuale.

Nello specifico, nel caso ALICE, il progetto propone un disegno che mira a:

- Indirizzare le **questioni teoriche** relative all'apprendimento adulto sul proprio ruolo come educatori, potenziando la relazione educativa.
- Indirizzare **questioni teoriche** relative alla formazione dei formatori degli adulti per implementare forme di apprendimento intergenerazionale.
- Comprendere, attraverso una **sperimentazione formativa**, le problematiche affrontate dai formatori degli adulti nella progettazione di interventi (*Learning Design*) miranti all'apprendimento intergenerazionale/in famiglia (quella difficile sfera detta "privata").
- Comprendere, attraverso una **sperimentazione formativa**, i processi di apprendimento intergenerazionale e loro impatto sulla formazione di competenze chiave di cittadinanza.

A tale scopo, il progetto configura il proprio approccio valutativo attraverso modalità partecipate, innescando un *loop* di creazione di proposte innovative, riflessione, valutazione e generazione di nuove proposte, che parte dal livello dell'equipe ristretto di progetto, passa per il livello formazione dei formatori, e giunge il livello della formazione degli adulti.

Si veda la fig.2, che rappresenta gli strumenti adottati per la ricerca di disegno, e la fig.3, che indica il processo di implementazione.

Methodological Approach SET OF INSTRUMENTS	
WP3 – Training of trainers <ul style="list-style-type: none"> • Trainers Logs • Project Work • Self-Evaluation 	WP4 – Adults Learning Pilot Programmes <ul style="list-style-type: none"> • Reflection • Key Competences self-analysis • Video-registration

Fig. 2. Set di strumenti a supporto dell'approccio di valutazione partecipata

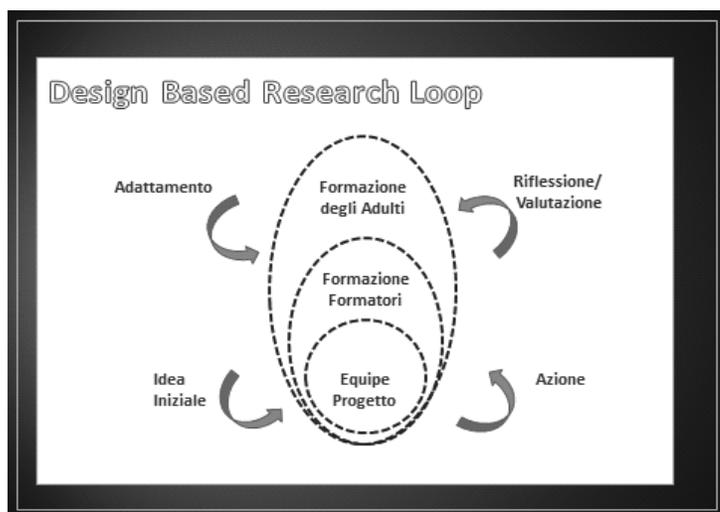


Fig. 3. Loop di sperimentazione implementato dall'approccio DBR

2.3. La formazione dei formatori: primo loop di sviluppo progettuale

La formazione dei formatori rappresenta il primo loop per l'implementazione di un'innovazione pedagogica che, come abbiamo segnalato, incontra le difficoltà di spazi poco caratterizzati e forme d'incontro fluido. Per poter implementare l'approccio del progetto ALICE, la formazione dei formatori mira a creare un *dispositivo*, che determina la qualità degli interventi di formazione degli adulti. Tale dispositivo viene rappresentato dai seguenti elementi chiave:

- Uno spazio di riflessione sul ruolo dell'adulto come educatore, sull'apprendimento intergenerazionale e sulle problematiche del dialogo intergenerazionale sia nel proprio contesto culturale che nel contesto culturale allargato dell'Europa.
- Lo sviluppo di conoscenza specifica e competenze per la conduzione di processi di apprendimento intergenerazionale attraverso l'introduzione di Linguaggi Creativi, considerando le aree di expertise di 6 *partners*, espressione del nucleo di conoscenza che attraverso i diversi *loops* di sperimentazione diventa pratica formativa innovativa:
 - Gli adulti come educatori: una strategia a supporto del *Lifelong Learning* in Europa.
 - La musica come linguaggio creativo a supporto dell'interazione adulto-bambino.
 - Letteratura per bambini e: narrative e metafore per attivare il dialogo intergenerazionale.
 - *Digital Storytelling*: narrazioni intergenerazionali.
 - Giochi e *social media* per promuovere l'apprendimento intergenerazionale.
 - Progettazione e realizzazione di interventi a favore della formazione degli adulti a supporto dell'apprendimento intergenerazionale.
 - Analizzando l'apprendimento adulto riflessione e valutazione partecipata delle competenze ottenute.

L'approccio di apprendimento in rete, con uso ambienti *eLearning*, supporta i formatori a costruire la propria conoscenza professionale in una comunità di apprendimento transnazionale, che collabora nel contesto allargato per generare interventi di forte impatto a livello locale. Le interazioni con il contenuto e *coaching* da parte dei *partners* del progetto, esperti nei Linguaggi Creativi, dovrebbe supportare l'acquisizione delle competenze necessarie all'implementazione di un modello formativo trasversale; mentre il supporto a livello locale, consente e attiva un processo riflessivo da parte del formatore, che così non soltanto "riceve" indicazioni, ma trasforma la propria pratica e identità professionale, attraverso il disegno di interventi *pilota*. Inoltre, la valutazione partecipata crea le condizioni per il dialogo con le istituzioni che supportano/promuovono forme di apprendimento adulto. Siffatto impianto (interventista e di disegno) dovrebbe rafforzare l'efficacia formativa, nonché la valorizzazione e ulteriore utilizzo del modello promosso dal progetto.

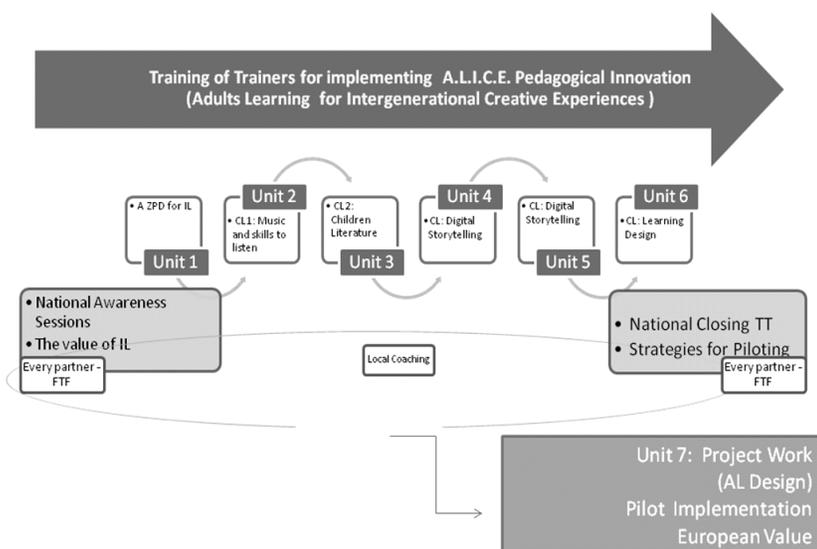


Fig. 4 – Schema: la formazione dei formatori

Di conseguenza, i formatori sono condotti a comprendere la natura del processo di "mediazione" e l'innovazione sull'approccio pedagogico degli adulti come metodo interventista, considerando le peculiarità locali, ma mirando al contesto di pratica Europeo. Il potere di trasformazione delle esperienze di apprendimento adulto è quindi espresso come parte del ruolo del formatore: i suoi / le sue riflessioni condivise sulla pratica locale evidenziano aspetti comuni di una pratica professionale in continua evoluzione con riguardo alla strategia europea per l'apprendimento permanente. In questo senso, il contesto locale dialoga con quello Europeo, producendo un fenomeno di ricontestualizzazione della pratica che io denomi di apprendimento/formazione nel *contesto culturale allargato* (Raffaghelli 2012). La figura 1 presenta la struttura di formazione, dove è possibile analizzare le tematiche; il concatenamento delle stesse per la formazione degli elementi di professionalità necessari all'innovazione formativa; e la relazione locale/Europeo, che consente l'attivazione del dispositivo formativo del progetto ALICE.

Il coordinatore del progetto, un Università -expertise nell'ambito formativo- por-

ta avanti il processo di integrazione attraverso un approccio di *learning design* (Cognole 2012), nel quale si propone un “dialogo di disegno”, dove il contenuto (ambito di expertise dei partners) deve plasmare attività significative e autentiche in rete, seguendo la strategia formativa prima accennata. La struttura di questo corso risulta per tanto *blended*: una serie di seminari in presenza (Residential Seminar) lanciano il programma delle attività, come primo spazio di creazione di una piccola comunità locale; -equipe di *sperimentazione*-; si accompagna in seguito all’esplorazione dello spazio transnazionale, nel quale vengono implementati, entro 6 mesi di tempo, le diverse attività di esplorazione dei linguaggi creativi, nonché la discussione teorico-pedagogica sul ruolo dell’adulto come educatore, e la discussione metodologica sull’approccio formativo e valutativo (partecipato, a promozione di incontri informali). Le attività con i formatori prevedono la lettura di testi, consultazione di video, forum di discussione, supporto alla progettazione delle attività locali, e attività di personalizzazione (scrittura riflessiva). Una fase successiva, da essere implementata a livello locale, porta avanti la sperimentazione formativa con gli adulti, attraverso attività molto informali e aperte, che promuovono l’esplorazione dei linguaggi creativi; così come la riflessione sull’importanza del ruolo dell’adulto come educatore. In tutto questo periodo, il formatore continua a raccogliere evidenza e “narra” la propria esperienza attraverso l’uso delle reti sociali (uso per esempio del blog del progetto: www.alice-llp.eu/blog). Gli adulti sono invitati a “autovalutare” il proprio processo di apprendimento. Mentre i formatori, a livello transnazionale, auto e co-valutano le proprie esperienze.

In questo modo, 1 diversi *loop* di sperimentazione vengono integrati in un’esperienza multilivello.

A modo di conclusione

Sicuramente, durante questa presentazione iniziale della strategia formativa adottata dal caso ALICE, molte domande rimarranno aperte fino al momento in cui vengano raccolti e analizzati i dati relativi alle sperimentazioni in corso. Come fosse enfatizzato da Knowles (Knowles, Holton & Swanson 2005) l’andragogia punta a caratterizzare una forma di apprendimento diversa, nella quale il ruolo del formatore è tutto da esplorare. Un primo sguardo sembrerebbe indicare un ruolo laterale, periferico, se comparato con quello dell’insegnante. In effetti, l’adulto deciderà se partecipare in un ambiente di apprendimento soltanto se sentirà che può prendersi la responsabilità di sé, se capisce il *rationale*, ovvero il come, il perché, il verso dove di un’attività formativa; e il suo ruolo nell’espressione di sé (*agency*) nella propria vita. Soltanto adesso l’adulto decide di prendere parte di un’esperienza formativa. Eppure, il formatore dovrà costituirsi come una presenza rassicurante, che può supportare all’adulto nell’esplorazione dei collegamenti tra un’opportunità di apprendimento e lo sviluppo del proprio essere e divenire nel mondo. A questo punto, il ruolo del formatore prende una piega quasi politica, in quanto segnala strategie, propone problemi, considera insieme all’adulto quale lo spazio di trasformazione, di espressione dei propri valori attraverso un’azione, che la formazione può innescare.

Nel caso dell’adulto come educatore, proposta del progetto ALICE, è indubbio che il formatore supporterà un processo di esplorazione della propria esperienza in quanto figlio/figlia, come bambino in generale, nella relazione con gli adulti della propria storia. La letteratura considerata in questo articolo indica che esistono molti casi in cui il proprio bagaglio personale di esperienza sulla relazione educativa intergenerazionale non basta. E che una maggiore consapevolezza sul proprio

ruolo come educatore potrebbe potenziare competenze per partecipare nella società dell'apprendimento, verso una sempre maggiore coesione sociale. Tuttavia, i modelli e pratiche relative all'esplorazione di una tale *competenza* si riferisce fortemente alla sfera privata. Ed è questo il nocciolo della questione formativa, il *quid disputandum*: l'azione formativa deve trovare forme di esprimersi al di là dell'istituzionalità, entro reti diffuse, attraverso momenti vitali.

Una tale problematica va affrontata con la riqualificazione dei modelli formativi in Europa. La questione della formazione dei formatori rimane aperta, ed è centrale per le priorità di programmazione europea. I nuovi ruoli vanno oltre quello d'insegnante, formatore, educatore, o animatore. Forse, vanno nel senso di una necessaria integrazione di expertise in diversi ambiti del *lifelong learning*, come quella dell'insegnante (istruzione) che crea l'opportunità d'incontro con una rete di genitori, e unendo due ambiti, crea uno spazio formativo. Una nuova prospettiva del *lifelong learning*, di una società del *learnfare* (Margiotta 2006), richiede dai formatori nuove competenze e conoscenze, in quanto *mediatori* di esperienze di apprendimento informale dove i partecipanti diventano consapevoli del proprio apprendimento attraverso la riflessione e un processo di partecipazione.

Forse sia questa la strada maestra per il coinvolgimento ulteriore di adulti che si trovano negli interstizi di una rete sociale (nel senso dato a questo termine a livello psico-sociale) che non supporta: adulti in situazione di povertà, rischio, immigrati. Questa una strada da percorrere, per raggiungere i così ambiziosi *benchmark* europei, ovvero, la partecipazione al *lifelong learning* del 15% degli adulti in Europa entro il 2020.

Bibliografia

- Boström, A-K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital: From theory to practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., and Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Cerchiaro, F., Zambianchi, E. (2011). *Ascolto e relazione educativa*. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico. Padova: CLEUP.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13:1, 15-42.
- Commissione Europea (2005). *Green Paper "Confronting demographic change: a new solidarity between the generations"* http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/responses/e459227_it.pdf. Consultato il 17 Sett 2012.
- Commissione Europea (2006). The demographic future of Europe – from challenge to opportunity, COM(2006) 571 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0571:FIN:EN:PDF>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, COM 2008/865/EC. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:EN:PDF>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2008). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT *Demography Report 2008: Meeting Social Needs in an Ageing Society*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=709&langId=en>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2010). *Strategia Europea 2020 – Europa 2020 Una strategia per una*

- crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COM-PLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>. Consultato a Gennaio 2013.
- Commissione Europea European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef_0027_en.htm. Consultato il 5 Dic 2012.
- Conole, G. (2012). *Designing for Learning in an Open World*. London-NY: Springer.
- Consiglio d'Europa (Council of Europe) (2009). *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)* [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009]. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):IT:NOT). Consultato il 20 Genn 2013.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- European Parliament and the Council of Europe (2006). *Key competences for lifelong learning*, COM 2006/962/EC <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities Thematic Studies*, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf. Consultato il 30 Nov 2012.
- Gagdsen, V & Hall, M (1996). *Intergenerational Learning: A Review of the Literature*. Report. University of Pennsylvania and Marcia Hall Simmons College; commissionato da National Center on Fathers and Families. <http://www.ncoff.gse.upenn.edu/sites/ncoff.messagesagency.com/files/ig-litrev.pdf>. Consultato il 30 Sett 2012.
- Holland, D. , Lachicotte, W. (2007). *Vygotskij, Mead, and New Sociocultural Studies on Identity* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowles, M.; Holton, E., Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
- Loewen, J (1996). *Intergenerational Learning: What If Schools Were Places Where Adults and Children Learned Together?* Research Report. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED404014.pdf>. Consultato il 30 Nov 2012.
- Margiotta & Raffaghelli (2010). *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences*. Original application. Archives of the International Center for Educational Research and Advanced Learning.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, a cura di R. Minello, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 257-263.
- Margiotta, U. (2011). Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto. Un new deal per la ricerca in scienze della formazione. *Pedagogia Oggi*, 1-2/2011, 67-82.
- Miller, R., Shapiro, H., Hilding Hamman, K. (2008). *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*, Report for the European Commission, Institute for Prospective technological studies, EUR 23532 EN – 2008.
- Newman, S. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People, *Ageing Horizons*, Issue No. 8, 31–39.
- Pellerey, M (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educative: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici* 52 (2005) 5, 721-737.
- Raffaghelli J.E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sannino, A., Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory&Psychology* 21(5) 557-570.
- Wertsch, J. (2007). *Mediation* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambianchi E. (2013). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, XI(1).

